



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“El diálogo como aporte a una práctica pedagógica crítica”

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciada
en Educación General Básica

AUTORA:

Jenny Fabiola Loja Loja

C.I. 0106069933

Correo electrónico: jenny.loja29@gmail.com

DIRECTORA:

Mgt. Mónica del Rocío Cordero Jaramillo

C.I. 0101519395

Cuenca – Ecuador
05 de febrero del 2020



Resumen

La presente monografía titulada: “El diálogo como aporte a una práctica pedagógica crítica” se ubica dentro del campo de la pedagogía. Es un trabajo que se realizó con el propósito de culminar la Carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca y trata dos categorías de fundamental importancia para mejorar la educación: el diálogo y la práctica pedagógica crítica. Se pretende demostrar que el diálogo favorece el desarrollo de una práctica pedagógica crítica. Para esto, se ha indagado y analizado diversas fuentes bibliográficas referentes al tema.

La monografía está organizada en tres capítulos. En el primer capítulo se define al diálogo en el contexto educativo, las condiciones necesarias para establecerlo y la relación indisoluble que guarda con la ética. El segundo capítulo enfatiza en que consiste la práctica pedagógica crítica. Por último, tras analizar las dos categorías que conforman la temática del trabajo monográfico se establece la importancia del diálogo para el desarrollo de una práctica pedagógica crítica.

Se concluye, que el diálogo en el contexto educativo es imprescindible para mejorar los procesos educativos que usualmente se han centrado en instruir académicamente a las personas. De modo que el diálogo se constituye en el propulsor de una práctica pedagógica crítica que busca formar a los actores educativos de manera integral y holística para promover la transformación social.

Palabras clave: Diálogo educativo. Práctica pedagógica crítica. Desarrollo personal y social. Transformación social.



Abstract

The present thesis, entitled “Dialogue as a contribution to a critical pedagogical practice”, was done in order to complete the General Basic Education degree in the University of Cuenca. The thesis is located within the field of pedagogy. It covers two categories of fundamental importance for bettering education: dialogue and critical pedagogical practice. The intention is to demonstrate that dialogue favors the development of a critical pedagogical practice. To support this, various bibliographic sources have been investigated and analyzed.

The thesis is organized into three chapters. The first chapter discusses the definition of dialogue in the educational context, the conditions necessary in order to establish it, and the indissoluble relationship it has with ethics. The second chapter emphasizes what critical pedagogical practice looks like. Finally, after analyzing the two categories that make up the thesis, the importance of dialogue for the development of a critical pedagogical practice will be established.

In conclusion, dialogue in the educational context is essential to improving the educational processes that have usually focused on instructing people academically. Thus, dialogue is the driving force of a critical pedagogical practice that seeks to train the educational actors in a complete and holistic way in order to promote social transformation.

Keywords: Educational dialogue. Critical pedagogical practice. Personal and social development. Social transformation,



Índice

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 2 |
| Abstract..... | 3 |
| Índice..... | 4 |
| Introducción | 9 |
| Capítulo I: El diálogo educativo | 11 |
| 1.1 La comunicación y el diálogo | 11 |
| 1.2 Diálogo educativo | 14 |
| 1.2.1 Condiciones necesarias para el diálogo educativo | 16 |
| 1.2.2. Diálogo educativo y ética: una relación indisoluble..... | 20 |
| Capítulo II:Práctica pedagógica crítica..... | 23 |
| 2.1 La práctica pedagógica..... | 23 |
| 2.2 Pedagogía crítica | 27 |
| 2.2.1 Precedentes | 27 |
| 2.2.2 Definición | 30 |
| 2.3. Una práctica pedagógica con enfoque crítico | 34 |
| Capítulo III: El diálogo como aporte a una práctica pedagógicacrítica..... | 42 |
| 3.1 Relación entre el diálogo educativo y la práctica pedagógica crítica | 42 |
| 3.2 Condiciones del diálogo educativo que permiten la práctica pedagógica crítica..... | 44 |
| 3.2.1.1 El ambiente..... | 45 |
| 3.2.1.2 Las relaciones entre los estudiantes..... | 46 |
| 3.2.1.3 Interacciones en función del aprendizaje | 48 |
| 3.2.1.4 La relación con el maestro..... | 50 |
| 3.3 La participación: base de una práctica pedagógica crítica | 51 |
| 3.4 El pensamiento crítico reflexivo necesario en la práctica pedagógica crítica..... | 53 |
| Conclusiones | 55 |
| Referencias bibliográficas..... | 57 |



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Jenny Fabiola Loja en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “El diálogo como aporte a una práctica pedagógica crítica”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 05 de febrero del 2020

Jenny Fabiola Loja Loja

C.I: 0106069933



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo Jenny Fabiola Loja Loja, autora del trabajo de titulación “El diálogo como aporte a una práctica pedagógica crítica”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 05 de febrero del 2020.

Jenny Fabiola Loja Loja

C.I: 0106069933



Agradecimientos

Agradezco, inmensamente a la Universidad de Cuenca por acogerme en sus aulas universitarias y hacer posible mi formación como docente. Gratitud que se hace extensa a cada uno de los profesores con los que tuve la oportunidad de relacionarme durante la carrera de Educación General Básica. De manera especial a aquellos educadores que, a más de aportar con sus conocimientos para mi formación profesional supieron ser apoyo incondicional para mantener el entusiasmo frente a situaciones difíciles que se presentaron durante el transcurso de mi carrera universitaria y la vida. Al mismo tiempo, agradezco a la Magister Mónica Cordero quien con su apoyo profesional y personal ha hecho posible que la presente monografía llegue a su culminación. También, extendiendo este agradecimiento a las mejores amigas que pude encontrar en la universidad Nancy y Michelle, por estar siempre conmigo animándome a seguir adelante pese a las dificultades y ser ejemplo a seguir por sus fortalezas.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia. A María, mi madre quien ha sido padre y madre para mí y dado lo mejor de sí para que hoy en día pueda cumplir el sueño de ser docente. A mis hermanos Paúl y Diana quienes con su presencia han alegrado mi vida y la han llenado de gratos recuerdos.



Dedicatoria

Dedico este trabajo al ser más especial de mi vida, que con tan solo meses de existencia se ha convertido en el motor para seguir adelante. Por ahora somos un solo ser, sin embargo, pronto estarás en mis brazos y sé que tu presencia en mi vida hará de mí una mejor persona.

También, todo el esfuerzo empleado en este trabajo es dedicado a Dios, quien a pesar de los malos momentos nunca me ha abandonado y me ha mostrado su amor de diferentes formas.



Introducción

En el transcurso del tiempo se ha concebido a la educación como un proceso de instrucción, en el que basta con que los docentes transmitan conocimientos o información incuestionable para el estudiantado. Por ende, los educandos se convierten en receptores de una práctica pedagógica deshumanizadora que busca preservar los intereses del sistema social dejando de lado la formación integral de sus involucrados. Ramírez (2004) afirma “el mundo moderno se ha caracterizado por poseer una educación monológica por los enfoques de la acción instrumental y la acción orientada a fines” (p.205).

Lo anterior se ha probado en las vivencias experimentadas durante los niveles de APE (Actividad Pedagógica en la Escuela) y las Prácticas pre profesionales efectuadas a lo largo de la formación docente. Así, se ha visto como los profesores durante el desarrollo de su labor centran el mayor tiempo de su práctica en la explicación de los contenidos académicos, convirtiendo la clase en un monólogo, lo que evidencia la práctica de una educación tradicional centrada en el discurso y accionar del maestro; limitando a los educandos a ser meros receptores de determinada información e impidiendo que se desarrolle la capacidad crítica de las personas. De ahí, surge el interés por efectuar una investigación bibliográfica que destaque el valor del diálogo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El siguiente trabajo monográfico trata la importancia del diálogo educativo como aporte a una práctica pedagógica crítica. Por ello, en aras de mejorar la calidad de educación en nuestra sociedad, el diálogo se presenta como propulsor de una práctica pedagógica crítica que forma a los individuos integralmente, promoviendo el desarrollo individual y colectivo para hacer realidad la transformación social y superar aquellas acciones que limita la capacidad de los sujetos que viven en sociedad.



Así pues, el objetivo de este trabajo consiste en demostrar mediante el análisis bibliográfico, que el diálogo es un aporte para una práctica pedagógica crítica. Para cumplir con tal fin se ha recopilado y analizado críticamente fuentes bibliográficas pertinentes a cada categoría que forma parte de esta temática. Lo que ha permitido estructurar el trabajo monográfico en tres capítulos o apartados.

En el primer capítulo, se busca conocer cómo se concibe el diálogo en el contexto educativo. Para esto, se hace un acercamiento a la concepción de comunicación en la sociedad, ya que dependiendo de esto se entenderá al diálogo de determinada manera. Posteriormente, se definirá al diálogo educativo y las condiciones necesarias para establecerlo entre el estudiantado y profesorado. Al finalizar, se plantea la relación indisoluble que guarda el diálogo con la ética.

El segundo apartado de este trabajo monográfico trata de comprender en qué consiste la práctica pedagógica crítica. Se inicia dejando claro qué se entiende por práctica pedagógica. Luego, se exponen los principales precedentes de la pedagogía crítica para así definirla. Por último, deja claro lo que implica desarrollar una práctica pedagógica crítica

Para finalizar, en el tercer capítulo se explica de qué manera el diálogo posibilita una práctica pedagógica crítica. Aquí, se analiza la relación entre el diálogo educativo y la práctica pedagógica crítica. Posteriormente, se explica cómo el diálogo educativo genera condiciones favorables para la creación de un clima y relaciones de aula positivas, necesarias para ejecutar la práctica pedagógica crítica. Finalmente se habla de la participación y el desarrollo del pensamiento crítico como aspectos esenciales para la práctica pedagógica crítica.

El trabajo concluye en que el diálogo educativo es un propulsor importante para la práctica pedagógica crítica, debido a que con este proceso comunicativo la labor docente supera la educación tradicional y forma holísticamente a los individuos para la transformación social.



Capítulo I

El diálogo en el proceso educativo

El presente capítulo tiene como finalidad aclarar la concepción del diálogo en el proceso educativo. En primera instancia se abordará el concepto de comunicación, para así dilucidar cómo la concepción que las personas tengan del término incide en la forma de entender y ejecutar el diálogo educativo. Así pues, se definirá el diálogo educativo y se expondrán las condiciones necesarias para establecerlo en el acto educacional. Finalmente, se tratará la relación indisoluble entre diálogo y ética.

1.1 La comunicación y el diálogo

Las habilidades comunicativas que el hombre posee, le han servido para que se adapte y actúe en el mundo que le rodea, logrando así su existencia (Rizo, 2007). De ahí, que la comunicación ha jugado y jugará un papel importante en la configuración de una sociedad. “Definir qué entendemos por comunicación, equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir” (Kaplún, 2002 p.57). Es decir, dependiendo del significado que para el ser humano tenga la comunicación, se tendrá la oportunidad de incidir en la construcción y perpetuación de cierto tipo de sociedad. Razón que justifica la necesidad de aclarar cómo se ha definido el proceso comunicativo humano.

La comunicación ha sido entendida de distintas maneras. Por un lado, se ha concebido como un modo de interacción en la que los involucrados intercambian sus visiones existenciales para encontrar algo en común; pero también se ha percibido como la transmisión de información de una persona a otra a través de diferentes recursos (Kaplún, 2002; Rizo, 2007). Es así que, dependiendo de la concepción de comunicación, el contacto entre las personas que forman parte de la humanidad se desarrolla de diversas maneras.



Una de las modalidades comunicativas que se da en el entorno social se restringe a la emisión y recepción de mensajes, consistiendo en que un emisor haga llegar un mensaje a un receptor (Corral, 2004). Así mismo, otra forma de comunicación se basa en que el emisor utilice los medios necesarios para disuadir al receptor, quien debe manifestarse ante los estímulos recibidos (Corral, 2004; Ramírez, 2004). Estos modos de comunicación impiden la interacción personal, ya que el emisor domina y maneja la comunicación limitando el rol del receptor a un simple oyente de la información o ejecutante de órdenes.

Sin embargo, la comunicación no se desarrolla únicamente bajo estas dos formas, pues existe otra concepción en la que las personas pueden comunicarse ejerciendo simultáneamente el papel de emisor y receptor de modo que el proceso comunicativo se dinamice con la finalidad de que sus participantes construyan un sentido compartido (Ramírez, 2004). Desde esta perspectiva, la comunicación adquiere un sentido dialogal, lo que inmiscuye que se desarrolle mínimamente entre dos individuos, quienes se traten mutuamente y tengan la capacidad de razonar para tener una idea clara de las perspectivas de vida de sus interlocutores mediante el trabajo conjunto con los otros (Abellán, 2011).

Para Kaplún (2002) y Rizo (2007) la comunicación que orienta la vida social en el mundo moderno es unilateral, pues prevalece la transferencia de información de modo personal o indirecto a través de los medios de comunicación, sin interesar las opiniones, cuestionamientos, dudas etc., que los destinatarios tengan de la información recibida. Esto ocurre por la combinación de dos factores: la inserción de los medios tecnológicos en la vida del ser humano que han contribuido para que la comunicación sea calificada con las cualidades informativa y persuasiva; y la inequidad del manejo de poder en la sociedad que es algo que se puede palpar en múltiples manifestaciones de la vida cotidiana (Kaplún, 2002; Rizo, 2007).



Así, la interacción entre los individuos se da preferentemente ejecutando una comunicación cerrada, en la que, a pesar de la proximidad física con los otros coexiste la ausencia o falta de compromiso por participar interactivamente de la comunicación (Ibarra, 2013); situación que se vive porque las personas buscan prioritariamente comunicarse para alcanzar objetivos personales que invisibilizan a los demás (Nieto, 2004). De ahí, que en la actualidad el diálogo como forma de comunicación parezca negado o se piense que se está desarrollando cuando realmente los individuos lo único que hacen es participar de una comunicación transmisora.

Algunos autores han definido el diálogo de diversas maneras, evidenciándose que no existe un solo significado del término. Según Ortiz (2006):

Desde el punto de vista etimológico la palabra diálogo significa conversación entre dos personas que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos o que tratan de buscar una avenencia, y es sinónimo de plática, charla, discusión, razonamiento y entrevista, entre otros términos (p.40).

Entonces, el diálogo puede entablarse siempre y cuando exista la presencia de un conjunto de personas dispuestas a expresar sus perspectivas de vida y llegar a un entendimiento entre sí, gracias a la intervención sucesiva de sus participantes.

La comunicación encarna varios significados, una de sus acepciones se refiere al sentido dialogal de la misma. Es así, que permite que los sujetos, en relación con otros, se reconozcan y valoren mutuamente, construyan y reconstruyan conocimientos o puntos de vista compartidos sobre un tema específico, además, admite la práctica de principios de vida que faciliten una convivencia armónica con los demás y predisponga al ser humano a actuar en pro del bien común (Nieto, 2004; Rizo, 2007; Valverde, 2009).



Resguardar el derecho que las personas tienen de intervenir en la comunicación con otros, es asunto de actuación, en especial, de aquellos individuos que por la imposición de los intereses individuales han sido limitadas únicamente a asumir el rol de receptoras y ejecutoras de órdenes (Kaplún,2002; Nieto,2004). Por lo tanto, para efectuar una verdadera comunicación, es decir un diálogo, es necesario tomar conciencia de cómo la comunicación ha sido monopolizada para cimentar en el pensamiento humano que solamente unos individuos pueden ejercer su poder, mientras otros se ven limitados en su actuar.

Considerando que la comunicación es el basamento de la sociedad, se requiere concebirla como un diálogo, ya que solo de esta forma se puede promover una interacción equitativa entre los individuos. “(...) diríamos hoy: no más emisores y receptores, sino *emirecs; no más locutores y oyentes*, sino interlocutores” (Kaplún, 2002, p.59). Esto quiere decir, que una comunicación dialógica aprueba que los participantes interactúen intercambiando los papeles de emisor y receptor de forma alternada, confíen en sus habilidades comunicativas y conjuntamente construyan una existencia que favorezca a todos por igual.

1.2 Diálogo educativo

Las reflexiones expuestas anteriormente, aplican también al campo educativo. De hecho, para Ibarra (2013) la conexión perenne entre educación, comunicación y sociedad es una realidad inapelable, pues son procesos que se complementan unos a otros y de los que depende el tipo de hombre y humanidad a formar. Entendiéndose que sin comunicación no existe educación y viceversa (Ortiz, 2006); hay que indicar que a la comunicación que se da entre el estudiante y el docente se le denomina comunicación educativa o pedagógica, pero adquiere varios matices de acuerdo a como se considere que se debe efectuar el proceso educativo.



Ibarra (2013) reconoce que hay diversas maneras de educar y solo ciertas se apoyan en el diálogo, mientras otras se desarrollan sin reflexión alguna y básicamente a través de la exposición de información incuestionable; predominando en el sistema educativo una comunicación pedagógica lineal en la que la transferencia de conocimientos, ordenes, reglas etc., del cuerpo docente al estudiantado es lo fundamental (Valverde, 2009). Es así que, considerando lo referido hasta ahora, se definirá al diálogo educativo partiendo de la idea que es una variante de la comunicación pedagógica.

El diálogo educativo es una forma de comunicación verbal (Ortiz, 2006). Orientada bajo un enfoque hermenéutico que busca que el alumnado y profesorado interactúen dinámicamente para construir aprendizajes a nivel conceptual, actitudinal y comportamental que tengan sentido y significado compartido entre sus creadores (Valverde, 2009). Consiste en una relación de horizontalidad entre estudiantes y docentes (Ibarra, 2013). Convirtiéndose en un proceso que en vinculación con otras acciones favorecerá a la generación de espacios de convivencia escolar armónicos, en los que la participación activa de sus involucrados impulsará el cambio de la realidad educativa (García y Montero 2017; Ortiz, 2017). Más aun, para Freire (2015) el diálogo educativo implica reflexionar y actuar por la transformación de una sociedad más justa y solidaria.

De lo anterior, se evidencia que el valor del diálogo educativo es de gran trascendencia para la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que permite que los actores educativos participen activamente en el desarrollo de sus personalidades mediante una formación integral. Además, invita a que tanto el alumnado como profesorado se traten pacíficamente respetando la integridad humana. Es decir, el diálogo educativo dota al ser humano de aprendizajes útiles para la vida, que pueden ser empleados para mejorar su medio social.



1.2.1 Condiciones necesarias para el diálogo educativo

Para motivar el diálogo en la ejecución de un evento educativo no existe un conjunto de pasos sistemáticos a seguir. Sin embargo, algunos autores refieren condiciones imprescindibles si se desea instaurar un diálogo entre los educandos y los educadores. A continuación, se detallarán los siguientes:

No confundir diálogo con discusión o debate polémico: consiste en evitar pensar que con el diálogo educativo se fomentará la discrepancia o disputa entre sus interlocutores, no se trata de un combate comunicativo en el que se lanzan discursos para desvalorizar al otro e imponerse sobre cierta perspectiva de vida (Ibarra, 2013; Freire, 2015; Ortiz, 2017).

Creación de espacios dialógicos: se trata de adecuar los espacios académicos en lugares en los que se pueda establecer una relación dialógica entre los actores educativos (García y Montero 2017). Lo que implica que la comunicación docente-estudiante se de interactivamente, pudiendo ambos actores ejercer su poder para hacer uso de su palabra y construir significados comunes entre sí. De ahí, que la estructura del espacio físico del salón de clases se invierta radicalmente rompiendo con la distribución de pupitres y estudiantes por hilera y la ubicación del profesor en la parte delantera del aula (Valverde, 2009).

Amor o empatía por el otro: es el sentimiento de afecto que el ser humano tiene hacia su prójimo, con quien se tiene la responsabilidad de velar por su desarrollo (Freire, 2015). Es de esa capacidad de amor filial que se desprende la actitud abierta del individuo para ponerse en el lugar del otro. Kaplún (2002) llamó empatía al comportamiento voluntario que la personas tienen cuando se relacionan con los demás para comprenderlos y valorarlos, con el fin de conocer sus intereses, necesidades, expectativas etc., e incluirlos en la comunicación dialógica.



Escucha auténtica o activa: esta capacidad humana se convierte en una de las condiciones que promueve el desarrollo de una comunicación dialógica y la práctica de lo democrático en el contexto áulico, ya que demanda tanto del estudiantado como del docente la predisposición para conocer profundamente lo que el otro expresa mientras habla, asumiendo la responsabilidad de buscar el bien común a través de la correspondiente atención a las necesidades de los otros; en definitiva, es un “*compromiso ético y político*” (Motta,2017). Abellán (2011) añade que la calma por parte de los interlocutores debe presidir a la escucha auténtica o activa para que se evite a toda costa valorar positiva o negativamente lo que se dice durante el diálogo educativo; así como el desear que se cumplan necesidades individuales de sus participantes.

Pero ¿Cómo saber que se está llevando un auténtico escucha en el diálogo educativo? Según PROMEBAZ (2007b) para asegurar al estudiantado o profesorado que se le está escuchando hay que observar y guardar mutismo, además de hacer conscientes las expresiones gestuales y la disposición del cuerpo y sus extremidades mientras el otro habla. Por otra parte, resulta fundamental que los actores educativos realicen enunciaciones que muestren que realmente se está escuchando lo que el otro dice, la formulación de cuestionamientos abiertos y realizar una síntesis de lo que se está comprendiendo son acciones que revelan la existencia de curiosidad por ahondar profundamente en lo expresado o advierten lo que se está percibiendo de la temática del diálogo educativo (PROMEBAZ, 2007b).

Todo lo expuesto muestra que una escucha auténtica o activa no se manifiesta únicamente guardando silencio mientras el otro se pronuncia. Al contrario, como se aprendió durante la formación docente en la asignatura de Comunicación Educativa, hay que tener presente que existen diversas maneras de hacer evidente que se es partícipe o no de un diálogo educativo. Por ejemplo, el ponerse la mano en el mentón mientras el estudiante o docente se está expresando



puede indicarle al interlocutor que no hay interés por comprender lo que se está emitiendo. De ahí, que como se expuso con anterioridad, al ser el escucha un compromiso ético y político con los demás demande del esfuerzo de sus involucrados para ponerlo en práctica.

Contacto directo: Según Ortiz (2017) el entablar un diálogo educativo demanda de la presencia personal de los educandos y educadores, esto con el fin de facilitar la interacción directa y encausar la acción de escucha entre los interlocutores.

Humildad: es la capacidad que tanto profesores como alumnos deben manifestar al admitir que no lo saben todo y si poseen conocimientos, saberes, perspectivas de vida etc. estas representan solo una parte de la compleja realidad en la que se vive (Freire, 2015; Ibarra, 2013).

La idea central es, no sobrevalorar el conocimiento propio sobre lo que los demás saben, ya que sólo con el reconocimiento de que se ignora mucho del mundo se podrá dialogar para conocer más sobre aquello que se desconoce.

Fe y esperanza: estos requisitos residen en que los actores educativos logren fiarse de su facultad dialógica y perciban el cambio social como un proceso posible de alcanzar pese a que se requiera de un arduo trabajo y tiempo; también involucra una actitud optimista de los protagonistas educativos ante los problemas que se puedan presentar (Freire, 2015; Ortiz, 2017).

Demanda cognitiva: condición que hace énfasis en que toda temática del diálogo educativo involucre el pensamiento crítico-reflexivo de tanto el alumnado como los maestros, lo que es preciso para visibilizar ventajas o desventajas, problemas, situaciones etc., que requieran la actuación de los actores educativos (Freire, 2015).

En suma, todas las condiciones expuestas merecen especial atención, porque con su articulación se podrá incentivar el diálogo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, estas condiciones no certifican que el diálogo educativo se establezca apropiadamente,



puesto que hay múltiples factores internos o externos a la realidad escolar que influyen de cierta manera en la labor educativa. Sin embargo, si tales condiciones son tomadas en cuenta al momento de ejecutar el diálogo educativo harán posible que esta forma de comunicación entre el educando y educador adquiera ciertas peculiaridades o características.

Ahora bien, para aclarar cuáles son las características que hacen que el diálogo educativo se distinga de otras formas de comunicación existentes entre el profesorado o estudiantado, en este trabajo monográfico se acudirá a las contribuciones de Freire (2015) quien plantea las siguientes características:

Colaboración: consiste en que los principales actores educativos trabajen mancomunadamente para recorrer juntos el camino de la transformación de la humanidad, esto a través del cuestionamiento de la cotidianidad y la construcción de un ambiente de confianza en el que se debe creer en las capacidades que tiene cada individuo para trabajar en pro de la transformación social.

Unión para la liberación: hace referencia a que los participantes del diálogo educativo se relacionen armónicamente para comprenderse personal y mutuamente, conocer como se ha formado su identidad personal y colectiva y así establecer conexiones personales duraderas que no podrán ser rotas por ninguna fuerza opresora y que fomente el desarrollo del sistema social.

Organización: es una peculiaridad que es consecuencia de la unión de las personas comprometidas por el cambio social, inmiscuye la capacidad de los individuos para trazarse reglas, normas, metas, la gestión de decisiones o quehaceres que se deben realizar y el seguimiento de su actuar; lo que variará y dependerá del contexto en el que se desarrolle convirtiendo la organización de los actores educativos en un proceso dinámico.



Síntesis cultural: hace referencia a la actuación humana que tanto docente como estudiantes llevarían a cabo para aportar a la modificación del sistema social, lo que no inmiscuye la imposición de lo que se cree correcto hacer. Por el contrario, demanda que educador y educando expongan las maneras en las que creyeran conveniente cambiar las injusticias sociales para llegar a la reconstrucción de proyectos inclusivos en los que gracias a sus aportes se ha visto la salida más conveniente a los dilemas sociales que oprimen la integridad humana.

En consecuencia, las características que el autor propone del diálogo educativo, hacen que esta forma de comunicación se diferencie radicalmente de la comunicación unidireccional que ordinariamente se da en el contexto áulico entre el profesor y estudiantado. Pues, el diálogo educativo tiene alcances más significativos porque busca que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se orienten únicamente a construir conocimientos, habilidades, destrezas etc., más bien busca de sus involucrados una participación igualitaria, una cohesión grupal, unas intervenciones consensuadas y organizadas de tal manera que se trabaje por la transformación social.

1.2.2. Diálogo educativo y ética: una relación indisoluble

De acuerdo a lo aprendido en la formación docente en la asignatura Ética profesional, valores y derechos humanos la ética se refiere a los principios de vida que posibilitan la armonía en la convivencia conmigo mismo, los demás y la naturaleza. Bajo esta misma línea de pensamiento López, Santos, Pérez y Maturana (2003) indican que:

la preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo y para verlo tengo que amarlo (p.131).



Es decir, la ética nace del amor al prójimo y busca que las personas eviten afectar negativamente con acciones dañinas al resto del colectivo social. En adición, estos mismos autores indican que no es lo mismo la ética que la moral, debido a que la ética busca que los seres humanos se hagan responsables de su actuar, en cambio la moralidad al basarse en las leyes, reglas, normas etc., de determinado grupo social pueden servir para que los individuos justifiquen comportamientos dañinos en contra la integridad de los demás. Por lo tanto, la ética siempre tratará de incluir los intereses de los otros en la forma de pensar y actuar, convirtiéndose en un conjunto de principios de vida que promueven el progreso de una sociedad más justa y solidaria para cada miembro que la conforma.

Por otra parte, como se aprendió en la catedra de Ética profesional, valores y derechos humanos, la ética defenderá en sí ciertos principios de vida de acuerdo al tiempo histórico y el contexto social bajo el que se desarrolle, por lo que adquirirá ciertos sentidos dependiendo de los principios que la sustente. Es así, la ética en educación tiene que ver con la concepción de hombre y sociedad que se pretende formar con el proceso educativo. Por ende, si el sistema social está marcado por la influencia de una sociedad mercantilista, posiblemente los individuos manipulen el sentido ético de la educación para cumplir con los fines educacionales que la sociedad requiere.

Ahora bien, como ya se expuso anteriormente el diálogo educativo es un proceso comunicativo entre el docente y los estudiantes que permite generar aprendizajes a nivel conceptual, actitudinal y comportamental gracias al aporte de sus involucrados, además de promover la convivencia escolar pacífica. Es así, que el diálogo educativo y la ética guardan relación entre sí, porque parten de la consideración del otro como un sujeto que merece un trato digno, acción que se fundamenta en la capacidad de amor de las personas.



Diálogo educativo y ética se influencia uno al otro, porque para que el diálogo educativo no desencadene en la violencia hacia los otros es necesario poner en práctica los principios de vida que guían el actuar humano, los mismos que no deben atentar en contra la integridad de las personas. Mientras, que para definir los principios de vida éticos que guiarán la convivencia pacífica con uno mismo, los demás y la naturaleza resulta pertinente que mediante el diálogo educativo sus involucrados lleguen a consensos de que principios practicar y cuáles no (Ortiz, 2017).

En definitiva, el entendimiento de lo que es la comunicación en el ámbito humano contribuirá a comprender el sentido y valor del diálogo educativo, que es una forma de comunicación verbal entre el estudiantado y profesorado. Proceso comunicativo que requiere de ciertas condiciones para poder fomentarse en el aula, tales como: diferenciarlo de la comunicación transmisora, discusión o debate, adecuar el espacio áulico en el que se desarrolla, partir del amor al prójimo, efectuar un proceso de escucha activa, contar con la presencia real de sus participantes, tener humildad para aprender de los demás, fe y esperanza por la acción social transformadora y el uso del intelecto para abordar las temáticas del diálogo educativo. Su alcance va más allá de la generación de aprendizajes conceptuales, actitudinales y comportamentales, de manera que posibilita la convivencia armónica entre los principales actores educativos mediante la práctica de ciertos valores que promueven el respeto y valoración por el otro y ayuda a que trabajen conjuntamente por el cambio de la realidad social.



Capítulo II

Práctica pedagógica crítica

La pedagogía es una ciencia que nace de la preocupación por reflexionar sobre el hecho educativo, orientándose a su estudio. De ahí, que los esfuerzos por teorizar y ordenar conocimientos, principios etc., en cuanto a esta disciplina constituyan una actividad primordial para quienes buscan explicar el fenómeno educacional (Malagón, 2010). Partiendo de esta idea, en el desarrollo de este capítulo se abordarán varios aspectos que contribuirán a comprender en que consiste la práctica pedagógica crítica. En primer lugar, se dejará claro que es la práctica pedagógica en el campo educativo. Posteriormente, se delimitará qué se entiende por práctica pedagógica crítica, para esto se abordará los precedentes de la pedagógica crítica y su definición.

2.1 La práctica pedagógica

En el medio académico pronunciar el término práctica pedagógica en conversaciones concernientes a la educación resulta algo usual. A simple vista, pareciera que con enunciar la palabra práctica pedagógica se está haciendo referencia al trabajo que el docente realiza en el contexto áulico. Sin embargo, este término como muchos de los que circulan en el medio social tiene diferentes acepciones.

Por una parte, Espinel y Heredia (2017) indican que el término práctica pedagógica se usa propiamente en el proceso formativo de futuros docentes; siendo una actividad que ejercita a los individuos que se encuentran estudiando la carrera docente. Además, indican que dicha práctica pedagógica puede tener ciertos rasgos. Por un lado, desvalorizar totalmente la acción práctica y efectuarla sólo por cumplir con las normas educativas, también puede ser presentada como la oportunidad de experimentar y aplicar la teoría educativa aprendida en la trayectoria universitaria y por último puede orientarse a superar la conocida separación de la teoría y la práctica.



Por otro lado, es importante considerar que entre los años 70 y 80 el significado de la práctica pedagógica se ha difundido en el campo social adquiriendo otro sentido. Espinel y Heredia (2017) y Saldarriaga (2016) resaltan que el significado del término práctica pedagógica se reconstruye y se amplía con la formación del Movimiento Pedagógico Colombiano que, influenciado por Olga Zuluaga, se convirtió en un colectivo que problematizaba cómo la pedagogía era un medio utilizado para cumplir ciertos fines educacionales. Además, de debatir el cargo inferior que se asignaba al docente al considerarlo como individuo que meramente tenía que poner en práctica conocimientos, metodologías etc., que han sido delineados desde la periferia de las instituciones educativas, es decir por los considerados eruditos educativos.

Lo expuesto da indicios de que cuando se enuncia la práctica pedagógica se está haciendo incidencia sobre la labor docente que se efectúa en las instituciones educativas. Sin embargo, la práctica pedagógica no analiza únicamente el trabajo docente dentro de la sala de clases, sino que visualiza cómo la acción pedagógica repercute y está ligada a la sociedad (Espinel y Heredia, 2017; Saldarriaga, 2016). Es por esto que, para Barragán (2012), la práctica pedagógica del docente demanda voluntad y preparación para sobrepasar el rol ejecutor que habitualmente se ha atribuido al maestro. Además, Espinel y Heredia (2017) indican que:

lo que haría pedagógica a una acción, e incluso a una reflexión, lo que estaría en su raíz, sería el intento de hacer consciente o el proceso de concientización de la intencionalidad con la que se dirige el ejercicio formativo. (...) Es una reflexión acción intencionada movida por la claridad o mejor, por la búsqueda de tal modelo o concepción frente al ser humano, el tipo de relaciones inter-personales por cimentar y el tipo de sociedad por construir. Tarea en la que el maestro se hace maestro (p.19).



En otras palabras, la práctica pedagógica busca que el docente haga consciente bajo que modelo pedagógico está realizando su labor. De ahí, que la práctica pedagógica se hace realidad cuando el docente tiene claro el por qué está haciendo su trabajo en el aula de determinada manera y cómo esa labor está repercutiendo en la sociedad. Es así, que la concepción de práctica pedagógica referida aquí es la que se usará en el presente trabajo monográfico.

Aunque en la actualidad, los grupos opresores y la sociedad en sí, intervengan para que se limite el actuar docente, por fuerte que resulte esta realidad siempre existirá la oportunidad de que pueda ocurrir o realizarse una práctica pedagógica reflexiva (Mejía, 2012). Además, los docentes que desean reivindicarse como sujetos activos de su profesión no deben solo quedarse en el análisis de los aspectos pedagógicos que guían su trabajo, caso contrario deben reflexionar sobre la realidad social que influye en el ámbito educativo (Mejia, 2016). Hasta aquí se ha visto que la práctica pedagógica, existe gracias al esfuerzo que el maestro emplea para teorizar sobre el fenómeno educativo que va a llevar, o llevó a cabo en el aula.

Ahora, de acuerdo con Barragán (2012) la práctica pedagógica, entendida en los términos expuestos, posee características propias que la hacen inconfundible de otras prácticas, éstas son:

Dominio crítico de las concepciones sobre humanidad: implica que el docente haga consciente a dónde desea llegar con el proceso formativo de los individuos. Es decir, reflexione sobre qué modelo de hombre y sociedad se aspira a estructurar con la educación. De modo, que acepte la responsabilidad crítica de “las relaciones culturales, políticas, morales, éticas y axiológicas, que determinan el quehacer docente” (Barragán, 2012, p. 27).

Dominio de las acciones que lo identifican como profesor: el maestro debe comprenderse así mismo, entender porque actúa, piensa, o siente de determinada manera. Esto con el fin de que le sea fácil explicar porque su práctica pedagógica adquiere un matiz particular y en caso de ser



necesario tener la capacidad de modificarla para que mejore. Para esto identificar fortalezas y debilidades de la misma es esencial (Barragán, 2012).

Dominio de sus horizontes prácticos y técnicos: esta característica consiste en que el profesor muestre un profundo conocimiento y manejo de su saber pedagógico, del mismo modo que concientice que los fines de dicho saber. Además, implica que el docente renueve constantemente su práctica, para así lograr generar auténticas situaciones de aprendizaje para los estudiantes (Barragán, 2012).

Dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas: hace referencia a que toda práctica pedagógica debe basarse en un sustento teórico, pues el docente no puede hablar o actuar sin ningún argumento que sustente su accionar pedagógico. La teoría se vive tan sólo si es aplicada (Barragán, 2012).

Dominio de conocimientos disciplinares: la práctica pedagógica exige que el docente maneje los contenidos académicos de las diferentes disciplinas que se ofertan en una institución escolar. Más aún que eso, el docente debe saber cómo lograr que el estudiantado se apropie de los conocimientos disciplinares para utilizarlos en su vida diaria, los mismos que posean una finalidad social (Barragán, 2012).

Este conjunto de características de la práctica pedagógica le permitirá al docente tener claro y no olvidar bajo que modelo pedagógico orienta su actuar en el proceso educativo y en el caso de ser necesario reorientar la práctica pedagógica para conseguir los fines educacionales que se ha trazado. Es así que, de acuerdo a lo aprendido en la asignatura de Pedagogía en la carrera de formación docente, la práctica pedagógica puede tener varios matices siendo estos los siguientes:

Práctica pedagógica tradicional: visibiliza al ser humano como una dualidad, en donde la mente es superior a la corporeidad. La práctica pedagógica gira en torno a que el conocimiento



que es reflejo de la realidad, de carácter incuestionable sea transferido a la mentalidad de los educandos; las relaciones que se fomenta en esta práctica pedagógica son de dependencia, en donde, el docente es el centro del proceso educativo y los discentes los sumisos.

Práctica pedagógica tecnocrática: se considera al ente humano como similar a una máquina, por ende, su comportamiento y actitud son programables. En esta práctica pedagógica se prioriza el aprendizaje de técnicas para que el estudiantado manifieste lo aprendido en el saber hacer. Las relaciones entre educando y educador siguen siendo de dependencia, pues el profesor sigue siendo el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Freire (2015) se refiere a las prácticas pedagógicas desarrolladas bajo un enfoque tradicional o tecnocrático como educación bancaria, la misma que se ha caracterizado por invisibilizar al estudiante como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, tratar al discente como objeto que puede ser moldeado por el profesor, además, de negarle el desarrollo de su pensamiento crítico. Pese a esta realidad la práctica pedagógica no se orienta únicamente bajo un modelo pedagógico tradicional o tecnocrático, al contrario, también existe una práctica pedagógica crítica, que es el centro de estudio de este trabajo monográfico.

Ahora bien, para comprender en qué consiste la práctica pedagógica crítica es necesario acercarse a la pedagogía crítica que la sustenta. A continuación, se abordará los precedentes de la pedagogía crítica y luego, se definirá a la misma. Por último, se explicará de qué trata la práctica pedagógica bajo un enfoque crítico de la educación.

2.2 Pedagogía crítica

2.2.1 Precedentes

Para entender la pedagogía crítica es necesario comprender qué es la pedagogía en general, ya que sólo así se tendrá indicios de lo que busca el posicionamiento crítico en la educación. Nassif



(1958) indica la “*La pedagogía es la teoría y la técnica de la educación*” (p.54). Idea que concuerda con el planteamiento de Torre (2005) quien explica que la pedagogía es filosófica porque orienta el hecho educativo especificando la manera en la que debería desarrollarse la formación de las personas. Es científica debido a que busca establecer reglas que permitan conocer y comprender el proceso educativo, así como también inmiscuye la indagación de las problemáticas escolares y sus resoluciones. Por último, es técnica porque con ella se predispone a que se usen diferentes recursos, estrategias o metodologías para la solución de los conflictos educativos.

Tomando en cuenta que la pedagogía es un campo de estudio complejo, que articula varios aspectos para reflexionar sobre la educación, se puede decir que el precedente exhibido sería el punto de partida para comprender adecuadamente a la pedagogía crítica. Asunto que se tratará a continuación.

Desde una perspectiva general, la escuela de Frankfurt es el principal referente de la teoría crítica de la educación. Para Seosane (2010) y Barba (2011) los investigadores frankfurtianos introdujeron la postura crítica que rechaza el positivismo y razón instrumental como principios rectores bajo los cuales se edifica la sociedad. Para la escuela de Frankfurt el examinar la realidad opresora es esencial para tomar medidas que combatan las condiciones sociales que limitan y manipulan a las personas (Barba 2011).

Al respecto, Vargas y Hoyos (citados en Maldonado, 2008) señalan que los planteamientos de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt radican en: examinar cómo se han compuesto *sociedades posliberales* en contradicción a aquellas sociedades nacistas, analizar la intervención de la institución familiar y su influencia en el desarrollo del sujeto, problematizar la manera en la que se desarrolla la comunicación en la sociedad y los servicios públicos, recursos o bienes que



la industria produce para la población, criticar la forma en la que vive el ser humano para conseguir su liberación etc. Planteamientos que siguen en vigencia y buscan alcanzarse de distintas maneras de acuerdo a las perspectivas personales de diferentes pedagogos críticos.

Según Barba (2011) Habermas es quien incidió de forma determinante en el progreso de la pedagogía crítica. Sus aportaciones fueron más allá de lo establecido por la escuela de Frankfurt, ya que formuló un proyecto con el que se ayudaría a mejorar la humanidad y que toma a la comunicación e interacción horizontal de los individuos como base para promover el entendimiento, la acción y por ende la transformación social. “Para pasar de la crítica a la reformulación de la teoría de la acción y de la racionalidad de cara a una alternativa emancipatoria se precisa una racionalidad comunicativa” (Seoane, 2010, p.23).

Racionalidad comunicativa que consiste en que lo que el hombre dice o expresa se convierte en recurso central para lograr comprensión entre quienes se comunican por medio de la palabra; esto significa que las personas al momento de interactuar con otros sean capaces de argumentar sus perspectivas de vida y criticarlas con el fin de consensuar la veracidad de lo que se asevera (Díaz y Fanfa, 2011). Así, se logra discernir los diversos significados existenciales que pueden converger cuando se da el contacto entre las personas y orientar la actuación humana hacia una metamorfosis social.

En cuanto al desarrollo de la pedagogía crítica en el contexto Latinoamericano, los estudios muestran su naturaleza polifacética, puesto que, gracias a las contribuciones de corrientes democráticas, socialistas, religiosas, marxistas etc., se da su estructuración (Cabaluz, 2016). De ahí, que cuando se indaga sobre la pedagogía crítica en América Latina se encuentre que los investigadores se refieren a la misma de diversas maneras, tales como: pedagogía de la educación popular, pedagogía de la liberación, pedagogía decolonial o radical. Aunque la



pedagogía crítica sea denominada con diferentes nombres, en esencia el objetivo es el mismo romper con las relaciones humanas dependientes y dañinas que de alguna manera son promovidas por el contexto social y la educación.

En este sentido, Cabaluz (2016) y Mejía (2016) coinciden en que fue Simón Rodríguez, educador de Simón Bolívar, uno de los primeros promotores que reclamaba la necesidad de una educación original para el pueblo Latinoamericano. Además, refieren a Paulo Freire como uno de los educadores críticos que más ha influenciado en la educación. De ahí, que su concepción de la educación como práctica liberadora, en especial para quienes han sido tradicionalmente marginados en la sociedad, se haya extendido por distintas zonas geográficas adquiriendo cualidades propias dependiendo del contexto en el que se encuentra (Cabaluz 2016; Mejía 2016).

Los precedentes expuestos muestran que la pedagogía crítica tiene trayectoria histórica y permiten conocer los hechos más significativos que se han dado en el avance de la teoría crítica de la educación. Además, admiten preservar experiencias valiosas que aportan a la construcción de una educación más humanista y solidaria. Lo que implica desechar aquellas ideas que no fomentan el desarrollo de un cambio educativo y social.

2.2.2 Definición

Recordando que en el mundo latinoamericano se puede concebir a la pedagogía crítica con denominaciones como pedagogía de la liberación, radical, decolonial o pedagogía de la educación popular, a continuación, se tomarán estas aportaciones específicas y otras más generales de los investigadores que se refieren al tema, para definir lo que es la pedagogía crítica.

Di Caudo Villoslada (2013) sostiene que la pedagogía crítica considera a la educación como un proceso mediante el cual es posible problematizar toda manera de subyugación humana y modificar la sociedad, lo que supone la ejercitación del poder por parte de sus implicados,



además de ser una actividad que promueve la transmisión, construcción y reconstrucción de los saberes culturales de una sociedad. Para tal fin, la examinación de la realidad servirá para que los sujetos tengan pleno conocimiento de las condiciones sociales injustas bajo las que se desarrolla la vida y así tomen medidas que promuevan una humanidad libre de injusticias sociales (Alvarado, 2015). Por ende, la pedagogía crítica busca generar modos de vida más humanos con la ayuda de una educación diferente a la actual.

Así pues, para Giroux (2013) la pedagogía crítica consiste en un plan democrático mediante el cual es posible reconstruir la sociedad actual a una en la que sus individuos gocen de la oportunidad de ejercer su poder libremente, pero siempre en consideración de que no se puede atender en contra del bienestar de resto de individuos que conforman la sociedad sólo por satisfacer el cumplimiento de metas individuales. De ahí, que el desarrollo social puede lograrse mediante la colaboración con los demás. “A través de esta opción pedagógica, la realización del ser humano se da en y con el mundo, ya que el mismo es uno con el mundo” (Alvarado, 2015, p.112).

A sí mismo, Giroux (2013) indica que esta corriente pedagógica está en contra de que el proceso de enseñanza- aprendizaje se lleve a cabo como una actividad definida por la influencia mercantil del sistema social, en el que se da un adiestramiento personal para que los seres humanos sean partícipes de actividades en las que lo fundamental es la productividad económica. Para evitar tal situación, esta postura pedagógica sostiene que todos los elementos que constituyen la educación pueden ser dados forma y ser susceptibles a modificaciones esto con el objetivo de cumplir con su finalidad que es recrear una sociedad, más abierta a los otros, flexible, armoniosa (Cabaluz, 2016). Esto hace que el proceso educacional no se vuelva un proceso mecanicista y se mantenga en movimiento constante.



Cabaluz (2016) refiere ciertos rasgos distintivos o características de la pedagogía crítica, a continuación, se realizará un análisis de las siguientes:

Es contrahegemónica: rechaza el uso del poder, autoridad o fuerza para construir superioridades sociales que perjudican la vida íntegra de los miembros de la sociedad. Resultando de este rechazo la necesidad de elaborar nuevas prácticas educativas que problematicen la cotidianidad y trabajen por el cambio socio-cultural, lo que implica educar críticamente en todos los ámbitos de la vida (Cabaluz, 2016).

Es territorializada: significa que la edificación de la pedagógica crítica parte del contexto sociocultural en el que se desarrolla, pues apuesta por incluir los conocimientos, saberes, experiencias etc., que han sido aislados o anulados de la racionalidad dominante (Cabaluz, 2016). Al respecto, Di Caudo Villoslada (2013) indica que, si no se comprende críticamente el pasado y presente de la sociedad, si no se entienden los contextos en los que se desenvuelve la vida y las dimensiones políticas, económicas, sociales, religiosas etc., que influyen en la existencia humana, la pedagogía crítica no podría hacerse realidad; es decir, estaríamos negándonos a ella.

Así, la pedagogía crítica estará siempre en un proceso de modificación pues para lograr el ansiado cambio social tendrá que adscribirse a la resolución de problemas que demanda las vivencias particulares de las personas y el contexto en el que se desarrollan (Mejía, 2016). De ahí, que para Giroux (2013) y Di Caudo Villoslada (2013) la pedagogía crítica no puede concebirse como un conjunto de pasos sistémicos a seguir en la ejecución del evento educativo, pues es un proyecto susceptible a cambios de acuerdo a la complejidad de los contextos.

Nace de la alteridad: es decir, surge cuando el ser humano se preocupa por el otro dándose lugar a la capacidad de ponerse en el lugar del prójimo para comprender y valorar su identidad y



realidad en la que se desarrolla. Radica en establecer un compromiso con el otro para trabajar de forma mancomunada y evitar a toda costa producir o reproducir modos de vida que encadenan y obligan a las personas a ser quienes no son (Cabaluz, 2016).

En cuanto a esta característica Barba (2011) señala que la pedagogía crítica atiende a la dignidad de las personas, es decir se preocupa por brindar un trato digno al individuo. Quien bajo su condición humana debe ser tratado como sí, con la oportunidad de hacer efectivo todos los derechos que garanticen una existencia en la que se satisfagan las necesidades básicas que aseguren su supervivencia, así como aquellas que faciliten su desarrollo personal libre y voluntario.

Se configura en la praxis: involucra el ir más allá del cuestionamiento toma de consciencia de los hechos que subyugan la entidad humana, implicando el actuar de los individuos por librarse de las fuerzas que mutilan su humanidad (Cabaluz, 2016). Esta praxis es más que un simple actuar, pues es necesaria la relación indisoluble entre teoría y práctica esto con el fin de que la praxis apunte a la realización de cambios sociales, en la que los individuos planean cómo actuar para que su participación sea significativa y deje huellas en el trabajo por la transformación social (Malangón, 2010).

Recapitulando, la pedagogía crítica es una propuesta pedagógica que ha evolucionado y evolucionará gracias a la actuación y consciencia crítica de las personas. Su fin último, es combatir la realidad social que hace que ciertos pensamientos, prácticas y formas de relación humana vulneren el trato digno de las personas. Es así, que mediante la educación busca fundar una realidad social a favor de todos sus integrantes, en especial de aquellos que han sido limitados en su libertad. Convirtiéndose en una corriente pedagógica que hace énfasis en el proceso para alcanzar su objetivo.



2.3. Una práctica pedagógica con enfoque crítico

En el proceso educativo intervienen y se relacionan entre sí múltiples elementos y variables que hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje tome cierto rumbo. De manera precisa Hamburger (2012) sostiene que, al ser la pedagogía la teorización del fenómeno educativo, una práctica educativa se vuelve pedagógica cuando se piensa con cuidado antes de ejecutar el proceso formativo de los individuos; congregando así lo teórico y lo práctico sobre el hecho educacional.

Teniendo en cuenta que, la práctica pedagógica no concluye en el trabajo docente que se efectúa en la sala de clases, al contrario, implica indagar sobre cómo se interconectan mutuamente el contexto educativo, el docente y el saber pedagógico (Martínez, 2012; Villalta y Palacios, 2014).

A continuación, se abordará cada uno de los aspectos antes mencionados con la finalidad de analizar cada uno de ellos para intentar comprender en que consiste la práctica pedagógica crítica.

El contexto educativo

En toda entidad académica, se vive una cultura escolar que influye en la educación de los individuos (Villalta y Palacios, 2014). Así se puede entender que en el desarrollo de la práctica pedagógica intervengan variadas situaciones, como: la forma en la que se administra el centro escolar, las relaciones existentes entre los actores educativos, entre otros. Ante esta situación, cabe cuestionarse qué tipo de cultura escolar se experimenta en el contexto educacional.

Al ser la escuela una institución que se configura dentro de la humanidad, responde a un imperativo social. Es decir, cumple una función social específica. Ojeda y Cabaluz (2011) refieren que la institución educativa es una de las múltiples entidades que reproduce el orden



social, en la que los grupos de poder repercuten para que las personas sean educadas para su inserción en el mercado laboral; además de generar otras formas de exclusión basadas en el género, etnia, identidad sexual entre otros. Por ende, la cultura escolar comúnmente promueve la estratificación y el determinismo social. En consonancia con esta idea Alvarado (2015) sustenta que en el proceso educativo se efectúan *tres niveles de colonialidad* que son:

La colonialidad del ser (ontológica): en la que se evidencia que un individuo ha sido dominado y por ende le corresponde ejercer el rol de tirano de otros seres.

La colonialidad del saber (epistemológica): se refiere al saber que se oferta en las instituciones educativas, considerándose al conocimiento de origen europeo como el único valedero para ser apropiado por los seres humanos.

La colonialidad del poder (político): en la entidad educativa, la capacidad que poseen los individuos para ejercer su poder se ve restringida, debido a que quienes utilizan el poder por lo general lo hacen para causar daño a los demás y limitar la libertad de los protagonistas educativos, generándose todo tipo de injusticias.

De lo anterior, resulta factible destacar que en el contexto educativo predomina una cultura egocéntrica o cerrada. Aparentemente, para la educación lo realmente importante es cumplir con las demandas del conglomerado social pudiente de la humanidad, volviéndose a reiterar una y otra vez las injusticias sociales (Barba, 2011). Para tal efecto, se ha invisibilizado al ser humano como sujeto, concibiéndolo como objeto útil y manipulable que contribuye a conseguir tal finalidad (Alvarado, 2015).

Entonces, una práctica pedagógica crítica se enfoca en comprender cómo en el sistema educativo se efectúan una serie de situaciones que incapacitan al ente humano de pensamiento crítico reflexivo y creatividad para construir otra realidad social distinta a la que se vive.



El docente

La práctica pedagógica intenta revalorizar el papel que el docente juega en la formación de los sujetos. Quien como todo ser humano posee actuaciones, sentimientos y pensamientos particulares que lo diferencian de otras personas. Su constitución se da gracias a las vivencias propias que ha experimentado en el transcurso de su vida; las cuales se agrupan en experiencias procedentes del ámbito académico en formación docente y vivencias originarias de los diferentes contextos sociales en los que se desenvuelve, las mismas que repercuten en su idea de lo que es ser profesor (Villalta y Palacios, 2014).

Pero ¿Qué papel juega el docente que efectúa su práctica pedagógica bajo un enfoque crítico? Para dar respuesta a esta pregunta se comenzará analizando qué rol tiene el profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para después profundizar en las acciones que debería fomentar en su práctica si se encamina a alcanzar los fines de una pedagogía crítica.

Giroux (2013) sostiene que generalmente el papel de los profesores en el desarrollo del evento educativo se centra en desarrollar un conjunto de acciones pre establecidas que forman parte de su accionar en el contexto áulico, mostrándose así desinterés en cuanto a las contrariedades sociales o las secuelas de su accionar pedagógico y actividades de indagación.

Desde un enfoque crítico el profesor debe hacer consciencia de las virtudes, pensamientos y perspectivas existenciales que los grupos predominantes de la sociedad han inculcado en su identidad (McLaren, 2011). Así pues, Di Caudo Villoslada (2013) indica que se requiere de *comunicación y participación* para que los educadores y los demás involucrados en el proceso educativo reconozcan los inconvenientes tanto escolares como sociales y fomenten el desarrollo de las aptitudes de los seres humanos para efectuar cualquier tipo de tarea como pedestales para su autoevolución y cambio. Lo que hace evidente que la práctica pedagógica crítica no sea un



asunto exclusivo a trabajar por el cuerpo docente, si no por lo contrario requiere un esfuerzo mancomunado.

Bajo esta misma perspectiva, Giroux (2013) señala que al educador que estudia y reflexiona de manera crítica la cotidianidad social, se le puede concebir como un *intelectual público*, de manera que sus funciones en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje se dirijan a establecer una relación recíproca entre los papeles de *educador crítico* y *ciudadano activo*. Lo que para el autor significa que el docente debe cabida al establecimiento de la conexión entre su accionar pedagógico en el contexto áulico, con la manera en la que se gestiona el poder en la humanidad. Esto implica que el maestro promueva situaciones de enseñanza-aprendizaje acordes para que los educandos desplieguen su capacidad crítica para actuar y repercutir en los miembros de la sociedad, promoviendo la concientización de las obligaciones que traen consigo el hecho de que se tenga la oportunidad de ejercer el poder y la autoridad.

En definitiva, el considerar como intelectual público al docente implica consumir el proceso formativo de las personas a través de la correlación indisoluble entre lo práctico y lo teórico, la problematización de las actuaciones educativas dadas en el marco del espacio escolar y la examinación de la realidad por parte de los principales actores educativos para valorarla e interpretarla de acuerdo a las experiencias personales (Barba,2011). Es así, que para el conglomerado docente se presenta la posibilidad de soportar toda forma de subyugación para trabajar incesantemente por superarla. Para Giroux (2013):

Esto sugiere la necesidad de que los educadores reconsideren el bagaje cultural y político que traen a cada encuentro educativo; también resalta la necesidad de hacer que los educadores sean ética y políticamente responsables de las historias que producen, las afirmaciones que hacen sobre la memoria pública, y las imágenes del futuro que consideran legítimas (p.19).



El efectuar las funciones docentes antes descritas resulta algo difícil de realizar puesto que el sistema social y escolar está organizado de tal manera que, en vez de promover oportunidades para el desarrollo de una práctica pedagógica crítica, lo que es palpable son una serie de obstáculos que hacen que este proceso se torne complejo. Barba (2011) refiere algunas razones como: la falta de trabajo conjunto entre profesores y demás individuos involucrados en el sistema educacional, el incremento de exigencias al cuerpo docente como el presentar una serie de documentación que garantice lo que se hace en el aula y la forma negativa en la que la sociedad repercute en el estado emocional del profesorado puesto que se le atribuye la total responsabilidad de que el proceso educativo resulte todo un éxito o fracaso.

Así mismo, Di Caudo Villoslada (2013) advierte que la sobrevaloración de las calificaciones como muestra de lo que una escuela, docentes y estudiantes valdrían, la implementación de talleres de entrenamiento estudiantil, docente y administrativo, la incoherencia entre lo que la educación defiende en su discurso con lo que en realidad ocurre en el aula, el trasladar toda la responsabilidad de las brechas sociales a los grupos vulnerables y la invalidación de toda acción que vaya en contra de los intereses predominantes son parte de las circunstancias que impiden una labor pedagógica crítica. Esta serie de trabas muestran que el sistema educativo se ha complejizado gracias a exigencias que buscan certificar que la educación mantenga absoluto control de sus involucrados, lo que muestra que en las instituciones educativas no se trabaja bajo la pedagogía crítica.

Es evidente que múltiples circunstancias obstaculizarán el trabajo pedagógico crítico de un docente. Sin embargo, frente a la realidad aparentemente incombustible, es necesario que exista autodeterminación por parte del profesorado para combatir estas situaciones y cimentar una sociedad que produzca una vida más armoniosa, justa y solidaria para todos. Freire (2010) afirma



que frente a situaciones complejas es normal que el ente humano experimente miedo, sin embargo, este sentimiento no ha de paralizar el accionar de un docente crítico. Al contrario, en el educador debería darse un entendimiento de las causas que provocan esa sensación para confrontarlas con las oportunidades de triunfo que se tienen al alcance y trabajar por superarlo. De ahí, que el perder miedo a los problemas que se pudiera enfrentar cuando se intenta esclarecer las relaciones maquiavélicas que el sistema dominante ha venido produciendo y encubriendo con tal de satisfacer sus intereses particulares, es característico de un profesor crítico (Giroux, 2013).

Entonces, se podría decir que el papel del profesor en el desarrollo del hecho educativo no debería limitarse a dar clases magistrales en las que reina el monólogo o exposición de los contenidos académicos. Al contrario, se debería buscar la forma de interactuar acordemente con los estudiantes y en comunión educativa hacer que los procesos de enseñanza-aprendizaje aporten a su formación integral no solo para prepararlos para la vida sino para ser partícipes de su cambio.

Reforzando lo anterior, Ramírez (2008) sostiene que el profesional que se desempeña como formador de sujetos estaría dispuesto a ocuparse de los siguientes compromisos: profundizar en la fuerza moral o física y revisión constante de lo que se hace con el actuar personal, cambiar recíprocamente entre personas pertenecientes a un mismo estatus en este caso el del profesor, el trabajo mancomunado, la participación activa en varias situaciones, la indagación del qué, por qué, y cómo de los sucesos cotidianos, la percepción de las múltiples soluciones de cómo afrontar cada circunstancia de forma creativa.

Recapitulando, en una práctica pedagógica crítica el papel del docente cambia rotundamente, puesto que este debe convertirse en un ser autónomo que no se presta a seguir lineamientos de las fuerzas opresoras de la sociedad. Y en consecuencia se muestra como un agente



problematizador de la realidad que impulsa el cambio social a través de la formación de seres humanos reflexivos.

El saber

El saber pedagógico es un aspecto constituyente de la práctica pedagógica, que se refiere a aquel conocimiento que el docente posee y permite su labor profesional. Entonces a continuación se hablará de este elemento que forma parte del accionar pedagógico del maestro, esto con la finalidad de comprender qué importancia tiene y cómo debería ser manejado dentro de una práctica pedagógica crítica.

Sánchez y González (2016) indican que el saber pedagógico es el producto de una asociación de diferentes saberes, provenientes de diferentes campos sociales, que es característico del docente y es puesto en marcha en su actuar. Más precisamente el saber pedagógico estaría constituido por un conocimiento formal construido en campos académicos y un conocimiento popular, es decir un saber común entre quienes están asociados al proceso educativo; siendo estos saberes los que dan una forma determinada a los conocimientos que se pretende que construyan los educandos, además de las metas y maneras de enseñar (Noguera y Marín 2017).

Dicho lo anterior, Díaz (2006) coincide con que uno de los aspectos esenciales que conforman el saber pedagógico son los conocimientos provenientes de diferentes contextos, llamando a este aspecto como *entidad cognitiva*. Pero, además agrega que el saber pedagógico está constituido como una *entidad afectiva*, que tiene que ver con la dimensión afectuosa del ser humano la que es indisoluble de su constitución y se manifiesta a través del sentido que para el docente tiene establecer lazos, conexiones o vínculos con los demás actores educativos. Por último, refiere que la *entidad procesual* forma parte del saber pedagógico debido a que este saber no se mantiene estático sino es dinámico y por lo tanto puede modificarse.



Desde una práctica pedagógica crítica el saber pedagógico lejos de convertirse en una serie de conocimientos estables a ser aplicados sin ningún cuestionamiento en la formación educativa de los sujetos; exige que no se sobrevalore sólo aquel conocimiento formalista o cientifista. Al contrario, se destaca la inexorable invitación de que el saber pedagógico entre en un diálogo con otros múltiples saberes que han sido descartados del sistema educativo. “Conocer el conocer debe ser un propósito de una formación abierta, para esto es necesario conocer formas de apropiación que se expliciten en las inclusividades del ser y de la realidad que rodea al ser” (Pérez, 2009, p.433).

Para concluir, durante el desarrollo de este capítulo se ha expuesto que la práctica pedagógica crítica no es una práctica usual en el campo educativo y la sociedad. Sin embargo, se presenta como una propuesta educativa que trasciende la formación meramente académica de los individuos y se centra en dotar a las personas de una aptitud reflexivo-crítica que los ayude a comprender los hechos sociales y actuar por el cambio de aquellos modos de vida que día a día generan múltiples formas de injusticia social. Por ello, es necesario que los maestros y estudiantes conozcan sobre el enfoque crítico de la pedagogía tomando en cuenta sus precedentes, rasgos distintivos para llegar a un verdadero entendimiento de lo que implicaría poner en marcha una práctica pedagógica crítica.



Capítulo III

El diálogo como aporte a una práctica pedagógica crítica

El siguiente capítulo tiene la finalidad de demostrar cómo el diálogo educativo entre el docente y los estudiantes aporta a una práctica pedagógica crítica. En primera instancia, se abordará la relación del diálogo educativo y la práctica pedagógica crítica. Luego, se analizarán ciertas condiciones del diálogo educativo que posibilitan efectuar una práctica pedagógica bajo un enfoque crítico de la educación. Finalmente, se hablará de la participación y el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo como acciones que promueve el diálogo educativo y son imprescindibles para el desarrollo de la práctica pedagógica crítica.

3.1 Relación entre el diálogo educativo y la práctica pedagógica crítica

El proceso comunicativo entre los educandos y el educador se efectúa de determinada manera de acuerdo al tipo de educación que se persigue desarrollar en la sociedad. Kaplún (2002) expone tres tipos de educación y la comunicación preponderante en cada modelo, siendo estos los siguientes:

Educación que hace énfasis en los contenidos: es una educación centrada en que los estudiantes acumulen en su intelecto los contenidos académicos; la comunicación que se da entre los estudiantes y el educador es unidireccional, porque es el docente quien tiene la palabra mientras el estudiantado se limita a escuchar, predominando una relación de poder en la que el docente es la autoridad y el educando quien obedece.

Educación que hace énfasis en los efectos: se focaliza en que los estudiantes muestren comportamental o actitudinalmente lo aprendido; la comunicación entre estudiantes y maestro se da en doble sentido siendo el docente quien mantiene el rol protagónico, pues tiene que utilizar



su poder de convencimiento y estímulos para que el estudiantado emita las respuestas que él desea escuchar o visibilizar.

Educación que hace énfasis en el proceso: es una educación holística que toma en cuenta todas las dimensiones que conforman al ser humano, lo indispensable es formar personas críticas capaces de cambiar su medio social; la comunicación que genera este tipo de educación es dialógica ya que tanto el estudiantado como el profesorado tienen derecho de intervención en las interacciones y merecimiento de un trato digno.

Como se evidencia existen diversas formas de educar a los individuos y con ellas variadas formas de comunicación entre el profesorado y estudiantado. De Castro Daza y Niño (2011) indican que dependiendo del modelo pedagógico en el que se basen los procesos de enseñanza-aprendizaje la comunicación entre discentes y docente tomará cierto rumbo, de ahí que sirva para edificar o limitar el desarrollo de las personas. Por tanto, aquellas formas de educar en las que la educación se limita a la mera recepción e instrucción de contenidos académicos, responderían a una pedagogía tradicional o tecnocrática. Por otra parte, los procesos educacionales que pretenden ir más allá de la instrucción académica para humanizar a las personas y promover la transformación social concernirían a un enfoque crítico de la educación.

En el capítulo I del presente trabajo monográfico se expuso que el diálogo educativo solo será posible si tanto el profesorado como estudiantado participan del proceso comunicativo visibilizando al otro como un ser que posee dignidad y derechos que deben ser aceptados y valorados mutuamente. De ahí, que el diálogo educativo no sea concomitante con prácticas pedagógicas que buscan adiestrar al ser humano y limitarlo en su crecimiento personal y social. Ibarra (2013) afirma “Algunas formas de educación se soportan en el diálogo, en generar formas de ser que propician pensar” (p.173). En consecuencia, el diálogo educativo guarda relación con



una práctica pedagógica crítica, ya que es una forma de comunicación que rebasa los procesos de enseñanza-aprendizaje acrílicos, rompe con el mutismo en el que los estudiantes se han visto inmersos y les devuelve su papel protagónico en el desarrollo de los eventos educativos.

Dicho de otra manera, el diálogo educativo es coherente con la práctica pedagógica crítica porque solo con él es posible que los procesos de enseñanza-aprendizaje alcancen altos grados de significatividad; por ende el evento educativo se centraría en promover el desarrollo individual y colectivo a través de la profunda conexión con uno mismo y los demás, generando aprendizajes significativos, participación activa de los educandos y educadores para cambiar la realidad a una más justa y dignificantes para todos (Giroux,2013; Freire,2015; Mc Laren y Gonzales,2011; Mejía,2016; Muñoz,2017).

3.2 Condiciones del diálogo educativo que permiten la práctica pedagógica crítica

Como ya se ha mencionado el diálogo educativo es una forma de comunicación entre el profesor y los estudiantes, que no se efectúa en cualquier práctica pedagógica, caso contrario es un proceso comunicativo que se enmarca en una educación orientada bajo un enfoque crítico. Así, para determinar de qué manera el diálogo posibilita una práctica pedagógica crítica se relacionará lo expuesto en el capítulo I y II de este trabajo monográfico. De modo, que se hablará del clima y relaciones en el aula, la participación y el pensamiento crítico reflexivo como condiciones generadas por el diálogo educativo y que son imprescindibles para que la práctica pedagógica crítica se efectúe.

3.2.1 El diálogo educativo propulsor de un clima y relaciones de aula positivas

En el contexto áulico se viven ciertas circunstancias propias del evento educativo y que son producto de la relación entre múltiples aspectos que lo conforman. El clima en el aula se concibe como el conjunto de ideas y sensaciones que tienen los individuos acerca del entorno áulico y las



relaciones interpersonales que se efectúan en este lugar Farfán (2017). Esta misma autora, refiere que existen dos tipos de clima de aula, por un lado, un clima de aula negativo en el que se destaca la usencia comunicativa entre dicentes y docente, además de existir desinterés o falta de motivación por ser partícipes del evento educativo; por otro lado, un clima de aula positivo que se caracteriza por promover la aceptación del estudiantado y profesorado generando una dependencia positiva entre los actores educativos. A continuación, se evidenciará como el diálogo educativo posibilita a través de un clima y relaciones de aula positivas la puesta en marcha de una práctica pedagógica crítica.

Para esto se considerarán ciertas dimensiones que forman parte del clima y relaciones en el aula, que de acuerdo a Promebaz (2007) son: el ambiente, las relaciones entre los estudiantes, las interacciones en función del aprendizaje y la relación con el maestro.

3.2.1.1 El ambiente

Duarte (2003) y Farfán (2017) indican que el ambiente de aula engloba la organización y disposición espacial en donde se desarrolla el evento educativo y la forma de interactuar de los actores educativos entre sí y el lugar en el que se encuentran. De ahí, que el ambiente de aula hace referencia a cómo se encuentra el contexto áulico de manera general (Promebaz, 2007). Ahora bien, para que el ambiente de aula pueda ser captado como positivo necesariamente las dimensiones que lo conforman deben interactuar recíprocamente de manera efectiva. Pues “de nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales” (Duarte, 2003, p.104). Así, la adecuación del espacio de aula debe ser coherente con el tipo de relaciones que se pretenden fomentar mediante la práctica pedagógica.



En el capítulo I de la monografía se menciona que para instaurar el diálogo educativo es necesario que el espacio áulico se predisponga de tal manera que facilite desarrollar una comunicación dialógica entre el estudiantado y profesorado, por ende, la estructuración del aula debe reflejar en sí la rotura de relaciones de poder. De modo que, la distribución de pupitres y estudiantes por hileras puede modificarse ubicándose el mobiliario y a los estudiantes de forma circular uno junto al otro; lo que permitirá que los educandos capten que el poder de intervención no solo se concentra en algunos estudiantes al contrario facilita la intervención de cada uno de ellos. Además, el que el docente se ubique en la parte delantera del aula también debe cambiar, pues si se quiere desarrollar una práctica pedagógica crítica su rol debe modificarse convirtiéndose en un ser proactivo que facilita la generación de ambientes de aprendizaje para cumplir con los fines educacionales del enfoque crítico de la educación.

Por lo tanto, la creación de espacios dialógicos en el aula es un aspecto fundamental para que la práctica pedagógica crítica se efectúe, ya que la adecuación del espacio áulico estimulará que las relaciones dialógicas entre el alumnado y profesorado se lleven a cabo guardando particularidades en sí. A continuación, se hablará de las relaciones interpersonales que se efectúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje como aspectos que constituyen el clima y relaciones en el aula.

3.2.1.2 Las relaciones entre los estudiantes

Esta dimensión hace alusión a la manera global en que los educandos se tratan entre sí (Promebaz, 2007; Farfán, 2017). De ahí, que las relaciones entre los estudiantes pueden ser violentas o pacíficas. Farfán (2017) indica que el establecer relaciones positivas entre los educandos resulta algo dificultoso debido a que en el aula confluye gran diversidad de personas en diferentes aspectos. Diversidad que debe ser tomada en cuenta para promover relaciones



armoniosas entre los estudiantes, pero ¿Cómo lograr que las relaciones estudiantiles en el contexto áulico no sean violentas?

Para esto no hay que olvidar que el ente humano es un ser social que requiere de la interacción y convivencia con los demás para construirse como persona. Ahora bien, al ser los individuos diferentes en todos los aspectos que los conforman es inevitable que el conflicto sea parte de las interacciones escolares. Cabe señalar que, es erróneo pensar que el conflicto y la violencia son similares, al contrario, la violencia desencadena por la frustración de los sujetos al no poder resolver el conflicto, siendo una manera inadecuada de afrontarlo (Suárez,2008). Es decir, las relaciones violentas en el aula se desencadenan porque los conflictos entre los educandos no se resuelven de manera adecuada. De ahí que, pueda existir agresión física o verbal entre los estudiantes, situaciones que generan el distanciamiento estudiantil.

En contraste, para edificar relaciones estudiantiles positivas es imprescindible el establecimiento del diálogo educativo, ya que con este proceso comunicativo se generan espacios en los que es posible apartar el egocentrismo de los individuos y mostrar una actitud abierta que permita comprender y valorar al otro (Farfán,2017). Más, aun para Suárez (2008) el diálogo educativo permite encarar los conflictos con actitud positiva y visibilizarlos como algo natural que permiten el acrecentamiento personal y grupal, ya que puede fortalecer las relaciones estudiantiles mediante la búsqueda conjunta y negociación de las resoluciones a los conflictos.

Entonces, el diálogo educativo es esencial para superar las dificultades como falta de aceptación a la diversidad estudiantil y superar los conflictos educativos. Esto debido a que, para establecerse el diálogo educativo en el aula es necesario que el sentimiento de amor o empatía que tienen los seres humanos se haga presente, pues es a partir del amor al prójimo que los sujetos pueden interactuar respetuosamente con los otros para crear relaciones humanas



armoniosas en las que se busque comprender al otro y aceptarlo pese a las diferencias que puede tener en relación con uno mismo y los demás.

Además, como afirma Ortiz (2017) el diálogo educativo “no solo permite la creación de ambientes saludables en la escuela, sino que los prepara para ejercer futuras relaciones de convivencia sanas en la sociedad” (p.35). Lo que prueba que el diálogo educativo viabiliza la práctica pedagógica crítica porque mediante el establecimiento de relaciones positivas entre los estudiantes se van superando barreras como el individualismo y la intolerancia hacia el otro permitiendo que los educandos desarrollen el sentido de vivir con los otros armoniosamente, lo que puede extenderse a otras circunstancias de la vida.

3.2.1.3 Interacciones en función del aprendizaje

Esta dimensión del clima y relaciones de aula se refiere a las relaciones estudiantiles, pero en situaciones específicas como la ejecución de actividades de aprendizaje, así las relaciones entre los discentes pueden tonarse colaborativas o competitivas (Promebaz 2007, Farfán, 2017). Usualmente en el contexto áulico las relaciones entre los estudiantes tienden a ser hostiles; esto debido a que el sistema social y educativo a través del tiempo han ido promoviendo la competitividad entre los individuos, situación que ha provocado que los educandos constantemente estén luchando por destacarse por encima de sus compañeros (López, Maturana, Pérez, Santos 2003).

Esta actitud competitiva se puede hacer evidente durante la ejecución del evento educativo. Por ejemplo: al encomendarse a los estudiantes una tarea en clase se ha visto como los educandos se ocupan inmediatamente en realizar la actividad para ser los primeros en mostrar al docente la tarea finalizada. Por ende, las relaciones entre los estudiantes son casi nulas, pues el deseo de destacarse por encima de los demás hace que se vea al resto de compañeros de clase



como rivales. Lo que resulta negativo, ya que no se podrían fundar relaciones armoniosas entre los discentes.

Para lograr que las interacciones en función del aprendizaje sean positivas es necesario que los estudiantes colaboren unos con otros, mientras efectúan las actividades de enseñanza aprendizaje. Según, Cabrera (2008); Collazos y Mendoza (2006); Echeverry, Quintero y Gutiérrez (2017) la colaboración consiste en el establecimiento de la interdependencia positiva entre los estudiantes, en la que cada uno de los discentes depende del otro, pues no se puede entender la construcción de uno mismo sin la construcción de los demás, además, tiene el propósito de devolverle el papel protagónico al estudiantado brindándoles la oportunidad de organizar las acciones y la manera de interrelacionarse entre sí y el docente para generar aprendizajes mediante el trabajo mancomunado. De manera que, es mediante la relación colaborativa que la competitividad estudiantil se ira reduciendo y en el mejor de los casos desaparecerá del contexto educativo.

Por consiguiente, la colaboración genera procesos educativos en los que crecer juntos es lo primordial, por ende, no es afín de una educación tradicional o tecnocrática. Al contrario, la colaboración es propia de una práctica pedagógica crítica. De ahí que, para Freire (2015) “el diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración” (p.216). Es decir, el diálogo educativo combate la rivalidad e individualismo generados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y convoca a los actores educativos a que mediante relaciones de interdependencia positiva se cuestionen la realidad en la que se vive y conjuntamente trabajen para superar las injusticias sociales que se fomentan en la sociedad.



3.2.1.4 La relación con el maestro

Esta dimensión se refiere a la manera en la que el profesorado se vincula con los estudiantes, lo cual es producto de determinado clima de aula, pero a la vez lo reproduce (Farfán, 2017; Promebaz, 2007; Sumba y Tacurí, 2018). En el campo educativo la relación de los estudiantes y el maestro se ha caracterizado por basarse en relaciones de poder, en las que el autoritarismo por parte del profesorado y la obediencia por parte del alumnado han sido aspectos preponderantes que han ido construyendo un clima de aula negativo.

Sumba y Tacuri (2018) refieren que para el establecimiento de relaciones armónicas o positivas con el maestro es necesaria la presencia de aspectos como:

La empatía: se refiere a la capacidad docente de ponerse en el lugar de sus estudiantes para comprenderlos y valorarlos. Freire (2010) se refiere a la empatía como la amorosidad que es una cualidad docente que debe estar presente en las relaciones con los educandos y bajo la cual el trabajo docente adquiere significado, ya que es a partir del amor al otro que se abren espacios para el diálogo y así conocer los conflictos por los que atraviesan los estudiantes para llevarlos a problematizar y actuar por su cambio.

La confianza: consiste en que tanto el estudiantado como profesorado crean en las capacidades de unos en los otros, en el contexto aúlico es el docente quien debe forjar la confianza. Freire (2015) indica que la confianza es producto de la empatía o amor por el otro, la humildad y la fe en las personas. Por ende, el generar relaciones de confianza entre el docente y los educandos resulta un proceso complejo. Además, “decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza” (Freire, 2015.p109). De ahí, que el docente al ser un ejemplo a seguir por parte de los estudiantes tiene que evidenciar en sus



acciones lo que predica en el aula (Promebaz, 2007) esto con la finalidad de que los estudiantes no cultiven sentimientos de desconfianza hacía el docente.

Justicia: las relaciones entre el docente y los estudiantes responden al manejo de poder entre ellos, lo que dependerá del modelo pedagógico bajo el cual el docente sustente su labor. De ahí que, bajo un modelo pedagógico crítico la labor docente consista en permitir que los principales actores educativos ejerzan su poder de manera igualitaria sin sobreponer violentamente el poder del docente sobre el estudiantado o viceversa. Bajo esta misma perspectiva, Freire (2010) indica “otro testimonio que no puede faltar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser” (p.99). Es decir, para establecer relaciones positivas entre el docente y los estudiantes la predisposición en tratar dignamente a las personas como sujetos de la educación es lo primordial.

Por lo expuesto, para el establecimiento de relaciones positivas entre el docente y discentes se hace necesario el diálogo educativo, pues “(...) los docentes que mantienen relaciones cordiales basadas en el diálogo y respeto mutuo, se preocupan por sus estudiantes y les transmiten afecto, disfrutan de un clima de aula positivo” (Sumba y Tacurí, 2018, p.21). Es así, que el diálogo educativo combate las relaciones autoritarias entre el docente y los estudiantes, en las que el estudiantado ha sido habitualmente visto como objeto.

3.3 La participación: base de una práctica pedagógica crítica

Para el desarrollo de una práctica pedagógica crítica es fundamental que el docente rompa con los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el monólogo o exposición de contenidos académicos hacia los estudiantes, ya que estas acciones han fomentado en el estudiantado la idea de que su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje se limita a ser un simple oyente de la clase



magistral del profesor para así guardar los contenidos académicos en su estructura mental. De modo que, la participación estudiantil en el proceso educativo se ha visto limitada.

¿Qué entender por participación en el contexto educativo? La participación supone que tanto estudiantes como docentes tomen un papel protagónico en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (García y Montero, 2017). Es así, que la participación es un derecho de los actores educativos (Abril y Barros, 2018; Ávila y Benavidez 2019) que no debe ser vulnerado de ninguna manera, ya que con ello se estaría atentando contra la integridad de las personas. Además, García y Montero (2017) refieren que la participación es el resultado de un conjunto de procesos como:

El diálogo educativo: es una acción comunicativa en la que los principales actores educativos tienen la oportunidad de manifestar sus perspectivas de vida para ser comprendidas y tomadas en consideración. Además, este proceso comunicativo permite identificar problemáticas de la realidad escolar que merecen ser resueltas.

La toma de decisiones: es un proceso que se habilita gracias al diálogo educativo, ya que, una vez expuestos los diferentes puntos de vista de los educandos y el educador, es necesario definir qué medidas se tomarán para solucionar los conflictos escolares o sociales que se han reconocido gracias a la interacción que se ha tenido con el resto de actores educativos. Toma de decisiones que puede lograr mediante el consenso.

La acción: hace referencia a que todo lo dialogado y decidido se exprese en el actuar humano para que tenga trascendencia en la realidad.

Entonces, se puede decir que sin diálogo educativo la participación en el aula no podrá ser posible, ya que no se promoverá que tanto discentes y docente se encuentre armónicamente para intercambiar sus pensamientos, sentimientos, deseos etc., para luego decidir qué acciones



efectuar frente a las problemáticas en las que se ven inmersos. Ahora bien, considerando que la práctica pedagógica crítica busca que el sistema social cambie mediante una educación diferente a la que rutinariamente se vive en la escuela, la participación debe trascender las paredes del aula para ocuparse de los asuntos sociales que oprimen al ente humano y cambiarlos en pro del bien común.

Bajo este marco de referencia, el diálogo educativo es la base de una participación a nivel de la sociedad, porque con este se pueden analizar los problemas sociales que causan diversas injusticias sociales, tomar las decisiones adecuadas para resolver las problemáticas sociales y concretarlas en acciones. En definitiva, el diálogo educativo aporta a la práctica pedagógica crítica porque ayuda a fomentar en los sujetos de la educación el sentido de las responsabilidades en pro del cambio social.

3.4 El pensamiento crítico reflexivo necesario en la práctica pedagógica crítica

A lo largo del capítulo II de la monografía se ha establecido que para el desarrollo de una práctica pedagógica crítica es necesario que tanto el profesorado como el estudiantado desarrollen su pensamiento crítico reflexivo. Para Kaplún (2002) y Freire (2008) es la curiosidad por el mundo que nos rodea lo que lleva a los actores educativos a problematizar la realidad, pues se da el paso a pensar sobre cosas que habitualmente parecían desapercibidas para el ente humano. Más aun, para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los individuos es necesario que los actores educativos partan del análisis de sus situaciones de vida para pensarlas críticamente, reflexionarlas y trabajar en las circunstancias de vida que atentan contra su dignidad, más sin embargo han sido parte de su realidad.

Pero, ¿Cómo lograr que el pensamiento crítico reflexivo de los principales actores educativos se desarrolle? En el primer apartado de esta monografía, se dejó claro que una de las condiciones



para entablar un diálogo educativo es que la temática que abarque el diálogo educativo propicie una demanda cognitiva por parte de sus involucrados, es decir, inmiscuya el pensamiento crítico reflexivo. De ahí que, para Freire (2015):

Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen “comunicados” se hacen preponderantemente “mudas”. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico” (p.63).

Es decir, es mediante el diálogo educativo que el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de sus involucrados se desarrollará. Puesto que, con este proceso comunicativo se abren espacios para que los individuos se cuestionen sobre la temática del diálogo y mediante la acción propia con aciertos o errores, el empleo de la creatividad etc., se busquen soluciones teórico-prácticas que visibilicen como las múltiples realidades sociales influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las identidades del estudiantado y profesorado; así como la educación y la sociedad (Saeteros y Cuzco, 2016; Villalobos y de Cabrera, 2009).

Recapitulando, el diálogo educativo es una forma de comunicación pedagógica que se admite bajo un enfoque crítico de la educación, ya que su alcance trasciende el contexto áulico porque permite generar aprendizajes significativos útiles para la transformación social, además, de promover relaciones humanas pacíficas entre los actores educativos y en la sociedad. Es así que, el diálogo educativo promueve el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y estimula a que los actores educativos participen en la construcción de su realidad no solo a nivel escolar sino también a nivel social.



Conclusiones

Tras la indagación bibliográfica realizada en torno a las categorías que conforman la temática “El diálogo educativo como aporte a una práctica pedagógica crítica” se concluye que:

- El diálogo en el contexto educativo es una de las variadas formas de comunicación pedagógica que puede darse entre el estudiantado y profesorado. Es una forma de comunicación que rebasa el proceso comunicativo unidireccional entre los principales actores educativos, ya que promueve una interacción igualitaria o equilibrada en la que tanto estudiantes y docente gozan del derecho de intervención comunicativa. Así, el diálogo educativo facilita la formación holística de los individuos debido a que permite que tanto el estudiantado como profesorado generen aprendizajes a nivel cognitivo, comportamental y actitudinales útiles para la intervención social.

- El trabajo de aula de un docente habitualmente se ha concentrado en instruir académicamente al estudiantado, sin importar el desarrollo del resto de dimensiones que conforman la integridad humana. Sin embargo, la práctica pedagógica crítica se orienta bajo otro rumbo, pues en búsqueda de formar holísticamente al ser humano y que los procesos de enseñanza-aprendizaje trasciendan las paredes del aula y repercutan en la sociedad promoviendo su transformación, se hace indispensable tomar consciencia cómo la sociedad influye en la práctica pedagógica del docente para que vaya interiorizando ciertas formas de realizar su trabajo. Para esto el análisis del contexto educativo, el rol docente y el saber pedagógico que se ponen en juego en la labor del educador resultan de vital importancia si se desea que la educación se desarrolle bajo un enfoque crítico.

- El diálogo educativo permite la generación de un buen clima y relaciones en el aula, condiciones necesarias para que la práctica pedagógica se desarrolle. Es así, que el diálogo



educativo promueve relaciones armoniosas entre los estudiantes, dejando de lado la competitividad o rechazo a los compañeros de aula. Además, las relaciones con el profesor ya no se basan en relaciones de poder, al contrario, las relaciones son pacíficas, ya que el diálogo educativo permite que se entablen relaciones de confianza, empatía y justicia durante la interacción maestro-alumno.

- Por otra parte, el diálogo educativo fomenta una participación auténtica por parte de los actores educativos, debido a que se hace posible que ellos sean protagonistas de la construcción de su realidad educativa y social. En adición, permite que los sujetos desarrollen su pensamiento crítico reflexivo útil para cambiar las realidades que afectan negativamente su vida digna.

- Existen varios autores referenciados a lo largo de este trabajo monográfico que defienden la importancia del diálogo en la ejecución de una práctica pedagógica diferente a las que actualmente se viven en el aula, Por lo que, queda un camino abierto para próximas reflexiones que profundicen sobre la temática tratada.



Referencias bibliográficas

- Abellán, Á. (2011). Teoría dialógica de la comunicación: devolver al hombre con el hombre al centro de la investigación. *Comunicación y Hombre*(7), 213-222.
- Abril, N. y Barros, M. (2018). *Vinculo educativo y participación en el aula*. (tesis pregrado) Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofía*(81), 103-116.
- Ávila, F. y Benavidez, M. (2019). *Imaginario docente de infancia y su influencia en la participación estudiantil*. (tesis de grado) Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Revista de educación*(28), 74-92.
- Barba, J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (tesis doctoral) Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa, y J. Urbina, *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (págs. 19-38). Bogotá: Ecoe.
- Barragán, D., Gamboa, A., & Urbina, J. (2012). *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Cabaluz, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: portencialidades de un diálogo teórico político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88.
- Cabrera, E. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Collazos, C., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar "el aprendizaje colaborativo" en el aula". *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.



- Corral, A. A. del. (2004). La intersección edu-comunicativa. *Comunicar*, (22), 13-20.
- De Castro, D. y Niño, R. El poder de las palabras en los ámbitos educativos. *Textos y Sentidos*. (3), 145-161.
- Di Cauda Villoslada, M. (2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum. *Praxis & Saber*, 4(8), 15-39.
- Díaz, C., y Fanfa, D. (2011). *Curriculo y prácticas pedagógicas voces y miradas con sentido crítico*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.
- Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, (29),97-113
- Echeverry, C., Quintero, H., y Gutiérrez, M. (2017). Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en Educación Básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 83-104.
- Espinel, O., y Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*(47), 9-21.
- Farfán, I. (2017). *Organización del espacio físico y clima en el aula*. (tesis de pregrado).Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (G. Palacios, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (S. Mastrángelo, Trad.) México: Siglo Veintiuno Editores.



- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- García, D. y Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-16.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, XVII(1y2), 13-26.
- Hamburger, Á. (2012). La escritura como práctica pedagógica universitaria. En D. Barragán, A. Gamboa, & J. Urbina, *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (págs. 115-128). Bogotá: Ecoe.
- Ibarra, L. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos*, XXXV (141), 167-185.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
- López, J. N. (2004). El diálogo ¿otro imposible? *Reflexión Política*, 6(12), 56-66.
- López Melero, M., Santos Guerra, M. A., Pérez Gómez, A. I., y Maturana Romesin, H. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. España: Aljibe.
- Malagón, L. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Maldonado, M. (2008). *Pedagogías críticas: Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. Barragán, A. Gamboa, & J. Urbina, *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (págs. 55-69). Bogotá: Ecoe.



- Mc Laren, P., y Gonzáles, M. (2011). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F: Siglo Veintiuno.
- McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (M. Gonzales, Trad.) México DF: Siglo Veintiuno.
- Mejia, A. (2012). ¿Es posible una práctica educativa? Una propuesta desde los resquicios. En D. Barragán, A. Gamboa, & J. Urbina, *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (págs. 39-69). Bogotá: Ecoe.
- Mejía, M. (2016). Diálogo- confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación en Revista*(61), 37-53.
- Motta, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(30), 149-169.
- Nieto, J. (2004). El diálogo ¿otro imposible? *Reflexión Política*, 6(12), 56-66.
- López, M., Santos, M., Pérez, A., y Maturana, H. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. España: Aljibe.
- Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Kavilando*, 26-41.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Noguera, C., y Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educación en Revista*(66), 37-56.
- Ojeda, P., y Cabaluz, J. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 363-377.



- Ortiz, J. (2017). El diálogo como apuesta ética en las escuelas pluralistas, 29(2), 25-39.
- Ortiz, C. (2006). Comunicación Educativa Y Aprendizaje. El Aprendizaje Como Diálogo. *EDUCATIONAL COMMUNICATION AND CLASSROOM LEARNING. LEARNING AS A DIALOGUE.*, 11(5), 35-61.
- Pérez, E. (2009). Saber pedagogico y diálogo de saberes en la formación docente. *Laurus*, 15(29), 421-434.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. (J. Andreu, Trad.) Barcelona: GRAÓ.
- PROMEBAZ. (2007). *El aula: un lugar de encuentro Crear un ambiente favorable para el aprendizaje*. Cuenca, Ecuador: AH/editorial.
- Ramírez Peña, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*(28), 108-119.
- Rizo, M (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associacao em Comunicacao*, (1-16).
- Saeteros, C., & Cuzco, S. (2016). Una práctica docente reflexiva: Implicaciones en el quehacer educativo (tesis de pregrado) Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Saldarriaga, O. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 10-20.



- Sánchez, T., y González, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253.
- Seosane, J. (2010). Contribución a una teoría crítica dialógica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16(3), 13-31.
- Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (Un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206.
- Sumba, N. y Tacuri, V. (2018). *La relación docente-estudiante, un factor para el desarrollo de la resiliencia*. (tesis de grado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Torre, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.
- Valverde, M. (2009) La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*. 9(2),1-18.
- Villalobos, J., y De Cabrera, C. (Enero-Junio de 2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(14), 139-166.
- Villalta, M., y Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 373-389.